

Hallássérült gyermekek és tanulók pragmatikai képességfejlesztésének lehetőségei az együttnevelés során¹

BÁDER MELINDA^{1,2} – SÓS ILKA²

bader.melinda@barczy.elte.hu

sos.ilka@barczy.elte.hu

DOI: [10.52092/gyosze.2023.1.3](https://doi.org/10.52092/gyosze.2023.1.3)

ABSZTRAKT

Háttér és célok: A hallássérült gyermekek és tanulók nehézséget élhetnek meg a társas nyelvhasználat során (Yoshinaga-Itano et al., 2020; Paul et al., 2020; Paatsch & Toe, 2020; Zaidman-Zait & Most, 2020). A pragmatikai képesség eltérése sokszor még felnőttkorban is fennállhat (Matthews, 2014, id. Crowe & Dammayer, 2021), befolyásolva ezzel az egyén tényleges társadalmi beilleszkedését (Paul et al., 2020; Paatsch & Toe, 2020; Szarkowski et al., 2020). A hallássérült gyermekek és tanulók pragmatikai fejlődésével kapcsolatos nemzetközi kutatások tendenciái alapján fogalmazódott meg az a társalgási keretrendszer (Paatsch & Toe, 2020), ami lehetőséget adhat a nyelv holisztikus fejlesztésére (Paul et al., 2020; Crowe & Dammayer, 2020; Szarkowski et al., 2020) az együttnevelés során. Jelen tanulmány a társalgási keretrendszer (Paatsch & Toe, 2020) figyelembevételével a beavatkozás hazai lehetőségeire kíván rámutatni.

Módszer: Ez a narratív áttekintés a nemzetközi törekvések rövid összefoglalására építve a (natúrális) auditív-verbális terápia módszertanát veti össze a pragmatikai képesség fejlesztésére alkotott társalgási keretrendszer (Paatsch & Toe, 2020) ajánlásával.

Következtetések: A hallássérült gyermekek esetében Magyarországon is alkalmazott (natúrális) auditív-verbális koncepció alkalmas lehet a pragmatikai képesség tudatos fejlesztésére a formális és informális interakciók során, együttműködve a többségi pedagógusokkal és a kortársakkal.

Kulcsszavak: pragmatikai képesség, natúrális auditív-verbális terápia, együttnevelés

HÁTTÉR ÉS CÉLOK

A hallássérült tanulók pragmatikai képességeivel kapcsolatos kutatások csak az utóbbi két évtizedre tekintenek vissza. A nemzetközi vizsgálatok felhívják a figyelmet a korai beavatkozás jelentőségére (Goberis et al., 2012; Yoshinaga-Itano et al., 2020; Szarkowski et al., 2020). A hallássérült kisgyermek pragmatikai képességeinek megismerésére és támogatására kidolgozott, széleskörben hozzáférhető mérőeszközök és ajánlások állnak rendelkezésre (Goberis et al., 2012; Yoshinaga-

¹ A magyar szaknyelvben az együttnevelés és az inklúzió nem szinonimái egymásnak, ugyanakkor elfogadva, hogy az angol szakirodalom az inclusion/inclusive education kifejezéseket preferálja, az angol címben és absztraktban így használjuk.

Itano et al., 2020) a nemzetközi térben. Az iskoláskorú populáció kutatásai jelenleg tendenciákra mutatnak rá (Crowe & Dammayer, 2021; Paul et al., 2021), vizsgálóeljárásai és protokolljai kevésbé kidolgozottak, egységesek, miközben a vizsgálatok jelentős része arról számol be, hogy a hallássérült fiatalok esetében a pragmatikai képesség nehézsége továbbra is fennállhat (Dammayer, 2012; Paatsch & Toe, 2020; Zaidman-Zait & Most, 2020). A hazai kutatások elindítása, az ajánlások kialakítása a következő évek feladatai lesznek. Azonban elméleti-gyakorlati szakemberként is érzékeljük, hogy mind az érintetteknek, mind pedig a terepen dolgozó szakembereknek is igényük van a pragmatikai képesség tudatos fejlesztésére az auditív-verbális terápia során. Az együttnevelésben rejlő lehetőségek jó alapot biztosíthatnak a társas kommunikáció, ezen belül a kortárs kommunikáció fejlesztéséhez (Paatsch & Toe, 2020). Jelen tanulmány a hazai kutatásokat és az ajánlások megfogalmazását előkészítendő az elméleti keret bemutatása után az együttnevelés kínálta hazai lehetőségekre kíván rámutatni.

Együttnevelés

A hallássérült gyermekek és tanulók többségének oktatása és nevelése integrált keretek között valósul meg (Bodorné & Perlusz, 2012; Paatsch & Toe, 2020), akiknek fejlesztését többnyire utazótanári hálózatban dolgozó, hallássérült személyek pedagógiája szakirányos végzettségű gyógypedagógusok biztosítják; ennél jóval ritkább esetben az integráló intézmények foglalkoztatnak szurdopedagógust². A hallássérült gyermekek és tanulók csoportját a különböző befolyásoló tényezők miatt nagy diverzitás jellemzi (Szarkowski et al., 2020; Crowe & Dammayer, 2021). Erre a sokszínűsége a többségi intézmények pedagógusainak és a gyógypedagógusoknak közösen kell reagálniuk, kibontakoztatva az adott gyermek/tanuló személyiségét (Paatsch & Toe, 2020; Szarkowski et al., 2020; Crowe & Dammayer, 2021).

Szarkowski és munkatársai (2020) a hallássérült gyermekek és tanulók nyelvfejlesztésének esetében is a globális szemléletet képviselik. Ez a fajta megközelítés a nyelvfejlesztés koherens részeként tekint a pragmatikai képességekre, ami alapvető, hiszen azok összefüggést mutatnak az iskolai és a foglalkoztatási bevilást megalapozó képességrendszerekkel (Zaidman-Zait & Most, 2020; Paatsch et al., 2017; Szarkowski et al., 2020; Crowe & Danmayer, 2021), valamint kihatnak a gyermek vagy a tanuló pszichoszociális működésére, életminőségére is (Dammayer, 2012; Szarkowski et al., 2020).

Az együttnevelés olyan társas, kortárs, formális és informális kommunikációs helyzeteket kínál, melyek tudatos kihasználása a pedagógusok, a gyógypedagógusok közös feladata (Paatsch & Toe, 2020; Crowe & Dammayer, 2021).

² Szurdopedagógus: hallássérült személyekkel foglalkozó gyógypedagógus (szerk.)

MÓDSZER

Jelen tanulmány a továbbiakban a terület releváns szakirodalmát a narratív áttekintés módszere (Green et al., 2006) alapján mutatja be³.

A tanulmány ismerteti a hangzó nyelven kommunikáló, segédeszközt használó, együttnevelésben oktatót és nevelt hallássérült gyermekekkel és tanulókkal végzett, beavatkozásra is fókuszáló legfontosabb kutatásokat. Megvizsgálja, hogy a társalgási keretrendszer alapelvei (Paatsch & Toe, 2020) hogyan illeszthetők az auditív-verbális terápia koncepciójába (Clark, 2006) a mindennapi társalgások során. Áttekinti, hogy a társalgási képességek hogyan valósulnak meg az életkori csoportokhoz kapcsolódóan az intézményes nevelés során (habilitációs, rehabilitációs órák, kortársközösség).

A (naturális) auditív-verbális terápia módszertana

Magyarországon a hallássérült gyermekek és tanulók nevelésében-oktatásában kiemelt szerepet játszik a naturális auditív-verbális módszer alkalmazása. Csányi (2017) visszaemlékezéséből kiderül, hogy már a hetvenes évek végén fontos szakmai kapcsolatot ápolt Morag Clarkkal; mindketten elkötelezett hívei voltak a hallássérült gyermekek fejlesztésében az orális módszert felváltó auditív-verbális, majd naturális auditív-verbális irányzat elterjesztésének⁴. Simser (2005) és Clark (2006) szerint e megközelítés alkalmazhatóságának feltételei:

- a hallásmaradvány maximális kihasználása a legkorábbi életkortól;
- a minél korábbi, az adott gyermek hallásállapotának megfelelő hallásjavító eszközzel való ellátás;
- a természetes hangzó nyelvi környezet;
- valamint a szülők és a szakemberek részéről az a meggyőződés, hogy a hallássérült gyermek a halló gyermekhez hasonlóan képes elsajátítani a hangzó nyelvet, és bár speciális nevelési igényei vannak, kommunikációs csatornájának nem szükséges annak lennie.

Az auditív-verbális fejlesztés végső célja az, hogy a hallássérült gyermekek természetes és többségi tanítási és életkörnyezetben felnőve, független, aktív, cselekvő tagjaivá válhassanak a társadalomnak (Simser, 2005). A hallásnevelésen alapuló irányzat eredményeképpen a hallás integrálódik a hallássérült gyermek személyiségfejlődésébe, a beszéd és a hangminőség képes a normális menetet követve fejlődni, a közösség tagjaival való kapcsolat támogatja a jelentések elsajátítását, kitágulnak a tanulmányi, pályaválasztási és integrációs lehetőségek és fejlődik az én-kép (Pollack, 2005).

A korai beavatkozást az agy fejlődésének, a hallópályák érésének meghatározó időszaka, a szenzitív periódus kihasználása teszi szükségessé, mely döntő befolyással bír a későbbi beszéd- és

³ A narratív áttekintés célja a témában jelentős korábbi tanulmányok összevetése, értékelése, a hiányosságok bemutatása, a beavatkozással kapcsolatos feltevések megfogalmazása (Green et al., 2006).

⁴ A hallássérült populáció heterogenitása miatt egyes tanulócsoportok esetében szükségessé válik az orális-auditív módszer alkalmazása, valamint a jelnyelv használata.

nyelvfejlődésre (Csányi, 1990). A 2015-től hatályos hallásszűrés protokoll⁵, valamint a hatékony hallókészülék-ellátás napjainkban már jól bejártott. A dilleri elvek (Diller, 2005) nyomán a hallássérült kisgyermek számára kidolgozott és Csányi nevéhez fűződő korai intervenció és tanácsadás mára már kiterjedt hálózattal működik hazánkban, ami jó alapokat teremt a hallássérült gyermekek további fejlődéséhez.

A hallássérült gyermekek speciális intézményeiben és az integráltan nevelkedő gyermekek fejlesztésében egyaránt kiemelt szerepet kapnak a Csányi (1990) által leírt és oktatott módszerek és órátípusok, amelyek középpontjában mindig a hangzó nyelvi fejlesztés áll. A különböző szurdopedagógiai eljárások (pl. kivárás, megragadás, kiterjesztés, visszakérés, provokálás, tanári kettős szerep, szerepcseré, anticipáció), valamint a társalgás előtérbe helyezése az összes órátípusban (cselekvéses helyzet, beszédfejlesztő ábrázolás és kézimunka – korábbi nevén anyanyelvi gyakorlati foglalkozás –, meseképsor, szerepjáték, társalgás stb.) hangsúlyos szerepet játszanak. A tevékenységek a közös figyelemre, a gyermekek érdeklődésére építenek, állandó motivációt biztosítva a gyermek számára az interakcióban való részvételre.

A hangzó nyelvi fejlesztés a Myklebust-féle hierarchiát követve hangsúlyt helyez a nyelvnek mind a receptív, mind az expresszív részére, a beszédmegértés és a hangos beszéd, az olvasás és az írásbeli kifejezés rétegeire, a szemantikai, a grammatikai és a szintaktikai oldalt is szem előtt tartva (Csányi, 1990). Ám kérdés, hogy a pragmatikai képességek, amik mondhatjuk, hogy a kommunikáció csúcspontját jelentik, milyen módon jelennek meg a nyelvi fejlesztésben, valóban átszövik-e az egész tanítási-tanulási folyamatot, ahogy arra feltétlenül szükség lenne a valódi integrációhoz.

Az auditív-verbális koncepció szerint a nyelvi fejlesztés nemcsak a gyógypedagógussal közös foglalkozáson valósul meg, hanem fontos, hogy a hangzó beszédet preferáló szemlélet megjelenjen a gyermek mindennapjaiban is, amihez a pedagógus kollégák és a szülők bevonódására és aktivitására is szükség van (Szarkowski et al., 2020; Paatsch and Toe, 2020). Ideális esetben a hallássérült személyek pedagógiája szakirányos gyógypedagógus, különösen az integrációban, az egyéni fejlesztések mellett koordinátori szerepet is ellát, ahol teamként fogja össze a szükséges szakembereket és a családot (Báder et al., 2022).

Míndezek együttes megléte biztosítja tehát a gyermek optimális fejlődését, ami végsősoron a magasszintű társadalmi integrációhoz vezet.

Pragmatika

A pragmatikai képesség – funkcionális nyelvhasználat kérdése

Mindennapi munkánk során a hallássérült gyermekek és tanulók strukturális nyelvi szintjeinek fejlesztése mellett (Paul et al., 2020; Szarkowski et al., 2020) kiemelt figyelmet kell fordítanunk a funkcionális nyelvhasználat (Ching et al., 2021) alakulására is. A legújabb kutatási trendek a strukturális nyelvi szint mellett ma már ennek a háromkomponensű tudásnak (funkcionális hallás,

⁵ Az Emberi Erőforrások Minisztériuma szakmai irányelve a 0-18 éves korú gyermekek teljes körű, életkorhoz kötött hallásszűréséről és a kiszűrt gyermekek gondozásba, rehabilitációba vételéről (2015. EüK. 9. szám EMMI szakmai irányelv), hatályos: 2015.05.27.

beszédérthetőség, pragmatikai képesség) is jelentőséget tulajdonítanak abban, hogyan alakul egy gyermek vagy tanuló pszichoszociális működése, életminősége (Ching et al., 2021).

A pragmatikai képességek a természetes beszéd- és nyelvfejlődés részét képezik (Yoshinaga-Itano et al., 2020; Szarkowski et al., 2020). Az új elméletek szerint ennek az összetett képességnek (Soher et al., 2019; Paul et al., 2020; Crowe & Dammayer, 2021) a dinamikus változásában jelentős szerepe van a társas környezetnek, fejlődése egészen a munkavállalásig is eltarthat (Matthews, 2014, id. Crowe & Dammayer, 2021; Paul et al., 2020). Így a korai intervenció (Goberis et al., 2012; Yoshinaga-Itano et al., 2020) mellett fontos kiemelni a későbbi implikációk (Szarkowski et al., 2020; Paatsch & Toe, 2020; Crowe & Dammayer, 2021) jelentőségét is. Ezek a beavatkozások támogatják a hallássérült gyermek vagy tanuló szociális beilleszkedését (Crowe & Dammayer, 2021; Dammayer, 2018, Szarkowski et al., 2020), melynek hiánya veszélyezteti a tényleges társas kapcsolatok alakulását, a munkaerőpiacon való helytállást (Szarkowski et al., 2020), a társadalmi hasznosságot, az „elég jó élet” lehetőségét (Paul et al., 2020).

A funkcionális hallás és a beszédérthetőség tudatos fejlesztése evidencia, azonban a pragmatikai képességek mérése és támogatása nem egységes, többnyire esetlegesen alakul a gyakorlatban (Paatsch & Toe, 2020; Paul et al., 2020; Zaidman-Zait & Most, 2020), annak ellenére, hogy a naturális auditív-verbális koncepció távlati célja megegyezik a pragmatikai képesség egyes meghatározásaival. A nyelv tényleges, legmagasabb szintű alkalmazása (Szarkowski & Toe, 2020) esélyt teremt az interakciókban való proaktív részvételhez (Zaidman-Zait & Most, 2018), a társalgás sikeres irányításához (Soher et al., 2019), és így az „igaz barátságok” kialakulásához (Toe & Paatsch, 2013; Paul et al., 2020).

Soher és munkatársai (2019), valamint Crowe és Dammayer (2021) szerint a pragmatikai képesség egy olyan verbális és nonverbális területeket (téma fenntartása, váltása, új releváns téma felvetése; interakció helyreállításának igénye és képessége; harmonikus szerepcseré⁶ stb.) tartalmazó képességrendszer, ami garantálja, hogy a társalgásban hatékonyan és proaktívan vegyünk részt. Hámori (2022) halló gyermekek esetében a pragmatikai kompetencián belül az előbbi interakciókban való részvételt biztosító készségeket társalgási készségnek⁷ nevezi.

Hallássérülés és pragmatika

A hallássérült gyermekek és tanulók pragmatikai képességeit vizsgáló kutatások csak az utóbbi évtizedekben indultak el (Yoshinaga-Itano, 2020; Paul et al., 2020). A vizsgálatok többsége úttörő kezdeményezés; inkább tendenciákra mutatnak rá, nem általánosíthatók, hiszen a hallássérült populáció számos szempontból (audiológiai, kognitív, egyéb tényezők) heterogenitást mutat (Crowe & Dammayer, 2021).

A tanulmányok többsége azonban a siket vagy nagyothalló gyermekeknél a pragmatikai területen késésről vagy eltérő fejlődésről számol be, melynek hátterében a hétköznapi társalgáshoz való elégtelen minőségi és mennyiségi hozzáférés állhat (Niparko et al., 2010; Yoshinaga-Itano et al., 2020; Paul et al., 2020; Most et al., 2010; Crowe & Dammayer, 2021). Más vélekedések szerint

⁶ Ebben a tanulmányban a szerepcseré fogalma alatt a nemzetközi és hazai szakirodalomban gyakran használatos fordulóváltást értjük.

⁷ A képesség-készség fogalmait illetően tanulmányunkban követjük a szerzők szóhasználatát.

a hallássérült gyermekek nehézségei a kommunikációs rugalmasság és a halló közösség által használt társalgási stratégiák hiányának tulajdoníthatók (Paul et al., 2020).

A szakterület kutatói, saját profiljuk szerint, különböző aspektusokból és indítástól vizsgálták a hallássérült gyermekek és tanulók pragmatikai képességeit. A kutatások egy része az eltérés lehetséges okait és következményeit (jelentős elmaradás az írásbeli kifejezőkészség területén, viselkedési problémák) igyekezett feltárni, felhívva a figyelmet a korai intervenció szükségességére (Goberis et al., 2012; Yoshinaga-Itano et al., 2020). A fiatalabb korosztályra fókuszáló vizsgálatok (Goberis et al., 2012; Yoshinaga-Itano et al., 2020) erőssége abban rejlett, hogy a feltárt nehézségek megoldására mindenki számára hozzáférhető ajánlást biztosítottak.

Az iskoláskorú populációra fókuszáló kutatások az utóbbi időszakban indultak el (Yoshinaga-Itano et al., 2020).

A komplex nyelvi képességeket felmérő kutatások is arra mutattak rá, hogy a hangzó nyelvet használó hallássérült gyermekek jelentős kihívásokkal néznek szembe a nyelv bonyolultabb és árnyaltabb elemeinek elsajátításában, beleértve a pragmatikát is (Goberis et al., 2012; Paul et al., 2020; Paatsch & Toe, 2020; Crowe & Dammayer, 2020; Szarkowski et al., 2020). Folyamatos frusztrációt élnek meg a mindennapi társalgás során (Yoshinaga-Itano et al., 2020; Ibertsson, 2009; Paul et al., 2020; Paatsch & Toe, 2020), miközben a standard nyelvi vizsgálatokban jól teljesítenek (Most et al., 2010; Paatsch et al., 2017; Ching et al., 2018). Ezek a nehézségek az intenzíven fejlesztett, optimális segédeszközzel ellátott hallássérült tanulókra is igazak lehetnek (Paul et al., 2020). Egyrészt a hangzó nyelv nem minden szituációban hozzáférhető számukra, másrészt lehetséges, hogy kevesebb lehetőségük van a halló kortársakkal való interakcióra (Szarkowski et al., 2020; Paul et al., 2020). A hallássérült gyermekek és fiatalok sikeresebbek a nyelv társas használatában a szüleikkel, a közeli barátokkal vagy ismerős felnőttekkel való interakcióik során, ennek hátterében egyes szakemberek szerint az állhat, hogy halló társaik sokszor nem tudnak adekvátan reagálni a hallássérült tanulók kezdeményezéseire (Paul et al., 2020). Azonban felmerül a kérdés, hogy mennyiben határozza meg a családdal és a gyógypedagógusokkal folytatott interakciókat a felnőtt beszélgetőpartnerek előzetes ismerete az adott gyermekről vagy fiatalról (Szarkowski et al., 2020; Crowe & Dammayer, 2021).

Ibertsson (2009, id. Paul et al., 2020) szerint a hangzó nyelven kommunikáló hallássérült tanulókra jellemző, hogy ragaszkodnak a társalgás forgatókönyvéhez, többször tesznek fel konkrét értelmező kérdéseket, válaszáruk során jellemzőbbek a rövid válaszok, valamint az ismétlések használata. Paatsch és Toe (2014, id. Paul et al., 2020) szerint a hangzó beszédet preferáló hallássérült tanulók pragmatikai képességei (üdvözlés, szerepcseré, témakezdeményezés, kérdésfeltevés) alkalmasak lehetnek a mindennapi társalgásokban való részvételhez. A felsorolt stratégiák a beszélgetés kontrollálására és az interakciók megakadásának csökkentésére koncentrálnak (Paul et al., 2020).

Az iskolás populációval folytatott felmérések másik vonala (Zaidman-Zait & Most, 2020) kiemeli a hallássérült tanulók nehézségeit a kortársakkal folytatott kommunikáció során. Paatsch és Toe (2014, id. Paul et al., 2020) hallássérült és halló tanulókkal folytatott felméréséből Paul és munkatársai (2020) azt a következtetést vonják le, hogy a siket és a nagyothalló tanulók feltehetőleg bizonytalanabbak a kortárs interakciós helyzetekben. Eltérő kommunikációs stratégiájuk jellemzője, hogy sokkal dominánsabbak, kevésbé törekszenek az interakció egyensúlyára az informális társalgások során (Paul et al., 2020). Arra a halló és a hallássérült fiatalokkal végzett

kutatások (Zaidman-Zait & Most, 2020) is rámutatnak, hogy a hangzó nyelv használatának, a jól működő pragmatikai képességnek nagy szerepük van a tanulók iskolai sikerességében, proszociális viselkedésük, valamint társas kapcsolataik (Toe & Paatsch, 2013; Zaidman-Zait & Most, 2020) alakulásában. A beavatkozás tekintetében több kutató (Zaidman-Zait & Most, 2020; Toe et al., 2013; Paul et al., 2020; Crowe & Dammayer, 2022) is hangsúlyozza, hogy hallássérült gyermekek és serdülők hatékony fejlődéséhez kiemelten fontos az optimális feltételek megteremtése, a környezet (a tanuló kortársainak, szüleinek, tanárainak) bevonása, de a keretrendszer (Paatsch & Toe, 2020) megfogalmazásán túl egységes program jelenleg nem áll rendelkezésre (Paatsch & Toe, 2020).

A társalgási képességek fejlesztésének beavatkozási lehetőségei az együttnevelés során

Az univerzális neonatális hallásszűrés gyakorlata, a korai felfedezés és fejlesztés, valamint a hallókészülék-technológia és a cochleáris implantáció robbanásszerű fejlődése, illetve a naturális auditív-verbális terápia (Clark, 2006) lehetőséget biztosít (Szarkowszi et al., 2020; Paatsch & Toe, 2020) arra, hogy a lehető legkorábbi időszaktól elinduljon a családcentrikus terápia (Moeller et al., 2013), biztosítva a nyelvi szintek optimális fejlődését (Paatsch & Toe, 2020; Crowe & Dammayer, 2021). A gyakorlat során azt tapasztaljuk, hogy sok esetben eltolódhat a hangsúly a markánsabban észlelhető és mérhető strukturális nyelvi területek felé (Westby, 2016, id. Paul et al., 2020; Crowe & Dammayer, 2021), míg a társas nyelvhasználat fejlesztése esetlegesen, kevésbé tudatosan alakul (Paatsch & Toe, 2020). Ennek egyik oka, hogy a magyar gyakorlatban alig ismertek a hallássérült gyermekek és fiatalok pragmatikai képességét vizsgáló mérőeszközök, amelyek feltárnák a fejlesztendő területeket, kijelölve a beavatkozás lehetséges irányát. Ezek adaptálása, a hazai protokoll kialakítása a következő évek feladata.

A másik nehézség vélhetően abból ered, hogy a korai évektől kezdve fontos szempont, hogy az adott gyermek/tanuló sikeres legyen iskolai pályafutása során. Az óvodai évek alatt kevesebb az elvárás a pedagógusok, a család és a kortársak részéről, illetve a pragmatikai képességek még kialakulóban vannak a halló gyermekek esetében is, ezért az eltérő képességek kevésbé tűnnek fel (Crowe & Dammayer, 2021). Az iskolai szintéren elsősorban inkább a tudáselsajátítás dominál, így a hallássérült tanulók esetében a többnyire tantárgyspecifikus nyelvi fejlesztés mellett inkább a formális kommunikációs helyzetek (tanár-diák, diák-diák) kerülnek előtérbe.

Ezen tényezőket, valamint a gyógypedagógiai támogatás korlátozott lehetőségeit (egyéni, osztályon kívüli megsegítés, rehabilitációs óraszám) figyelembe véve ritkán marad idő a hallássérült gyermek és tanuló kortárs kommunikációjának támogatására. A szabadidős helyzetek (délutáni szabadjáték/szabadidő, óraközi szünetek, tanítás nélküli munkanapok, kirándulás, erdei iskola) adhatnak teret a kortárs kapcsolatok szempontjából fontos pragmatikai képességek fejlesztésére intézményes keretek között. Ezekben az informális helyzetekben hatékonyabban alakul ez az összetett képesség (Soher et al., 2019; Paul et al., 2020; Crowe & Dammayer, 2021), ami lehetőséget ad arra, hogy a gyermekek megtanulják, hogyan vegyenek részt egy interakcióban, hogyan kapcsolódjanak másokhoz.

A (natúrális) auditív-verbális módszer óratípusai biztosíthatják az együttnevelés során is, hogy a kortárs szociális kommunikáció terén feltételezett vagy észlelt nehézségekre kétszemélyes helyzetben (felnőtt – gyermek/ fiatal) találjunk megoldást. Ezek alkalmazása azonban valós, kortárs szituációkban ritkán valósul meg. Az elméleti és a gyakorlati szakemberek szerint is a pragmatikai képesség fejlesztése összehangolt munkával valós társas helyzetben az ideálshoz közeli lehet (Paatsch & Toe, 2020; Crowe & Dammayer, 2021, Paul et al., 2020; Yoshinaga-Itano, 2020). Érdemes ennek érdekében is átgondolni az adott gyermek/ fiatal fejlesztését. Törekedni kell a rehabilitációs-rehabilitációs órakeret rugalmas szervezésére, építeni kell a széleskörű teammunkára (Kullman, 2015; Báder et al., 2022), bevonva a pedagógusokat és a családot (Paatsch & Toe, 2020; Szarkowski et al., 2020). Az együttműködés alapja az egyéni fejlesztési terv, ami biztos alapot nyújthat a nyelv holisztikus fejlesztésének (Paul et al., 2020; Szarkowski et al., 2020; Crowe & Dammayer, 2021).

A team tagjai egymással kooperálva a különböző színtereken (egyéni fejlesztés, tanóra, szabadidős helyzet) különféle (beszélgető)partnerek (kortársak, pedagógusok, család) bevonásával támogathatják (Paatsch & Toe, 2020) a szociális kommunikáció alakulását. Egyrészt az iskolai és családi társalgások remek lehetőséget biztosíthatnak a nyelvi és a pragmatikai képesség spontán, életszerű fejlesztésére (Paatsch & Toe, 2020; Rinaldi et al., 2013, id. Crowe & Denmayer, 2021; Szarkowski et al., 2020). Másrészt ezekben a formális (Ibertsson et al., 2009; Most et al. 2010; Crowe & Dammayer, 2021) és informális helyzetekben mutatkozik meg a hallássérült gyermek/ tanuló nehézsége, amivel minden nap szembesül (Crowe & Dammayer, 2021; Zaidman-Zait & Most, 2020; Paatsch & Toe, 2020; Paul et al., 2020). Ezekben a kontrollált szabadidős szituációkban a pedagógusok nemcsak az interakciókat figyelhetik meg, de azonnali támogatást is nyújthatnak a hallássérült gyermeknek/ tanulóknak, illetve halló kortársaiknak (Paatsch & Toe, 2020; Paul et al., 2020; Crowe & Dammayer, 2021). Alacsonyabb nyelvi szintű tanulók esetében előfordulhat, hogy az egyéni fejlesztés által kínált, konkrét témához és szituációhoz kötött társalgási modellek, panelek begyakorlása hosszabb időt vehet igénybe (Sandgren et al., 2010, id. Crowe & Dammayer, 2021). Esetükben idővel a nyelv globális támogatása (Szarkowski et al., 2020) mellett a társas helyzetekben való gyakorlás is egyre nagyobb szerepet kaphat (Paul et al., 2020; Paatsch & Toe, 2020; Crowe & Dammayer, 2021).

A beavatkozás tartalmának (strukturális nyelvi szintek; interakciós képességek; a beszélgetőpartner igényeinek felismerése és figyelembevétele) minden esetben összhangban kell állnia az adott gyermek/ tanuló igényeivel (Most et al., 2010; Toe & Paatsch, 2013; Church et al., 2017; Crowe & Dammayer, 2021).

Paatsch és Toe (2020) egy olyan beavatkozási modellt dolgozott ki a hallássérült tanulók számára, ami kijelölheti a szakemberek számára a pragmatikai képességfejlesztés lehetséges területeit (a beszélgetőpartnerek felelőssége és együttműködése; változatos kommunikációs helyzetek biztosítása; a nonverbális és verbális kommunikáció megértése és használata; a szerepcsere egyensúlya, a téma kezdeményezése és fenntartása, szemkontaktus felvétele és megtartása, dialógusok menedzselése, valamint az interakció helyreállítása a társalgások során. A későbbi fejlesztőprogramok kidolgozása során érdemes figyelembe venni a hallássérült személyek csoportjának heterogenitását (Paul et al., 2020; Paatsch & Toe, 2020; Crowe & Dammayer, 2022), illetve megvizsgálni, hogyan illeszkedhetnek az adott ország által preferált módszertanba, gyakorlatba (Paatsch & Toe, 2020). Az életkorhoz és a vizsgált pragmatikai képességekhez illeszkedő mérésekkel tudatosan kell támogatni a pragmatikai képesség optimális fejlődését (Connor, 2006).

A következőkben a Paatsch és Toe (2020) által kidolgozott beavatkozási modell figyelembevételével azokat a lehetőségeket igyekszünk áttekinteni, amelyek tapasztalataink alapján az együttnevelésben tanuló gyermekek pragmatikai képességét támogathatják a mindennapokban.

A tanulmányunk a pragmatikai képesség területén belül a *társalgási képességek* (téma kezdeményezése és fenntartása; szerepcseré; az interakciós zavar felismerése, helyreállításának igénye) *tudatos fejlesztésére fókuszál*, ami elengedhetetlen a mindennapi társas interakciók lebonyolításához (Soher et al., 2019; Hámori, 2022). A lehetőségek összegyűjtésének elsődleges rendezőelve a gyógypedagógus által vezetett kétszemélyes foglalkozásokon túl az intézményes (tanórai és a tanórán túli) társas helyzetekben/tevékenységekben rejlő lehetőségek megtalálása az oktatás-nevelés egyes színterein.

A pragmatikai képességterület fejlesztése a habilitációs és rehabilitációs órák során

A természetes auditív-verbális terápia módszertana lehetőséget biztosít a hangzó nyelv tudatos globális támogatására (Szarkowski et al., 2020). A hallássérült gyermekek és tanulók esetében alkalmazott óratípusok teremtik meg a közös figyelemre, a gyermek/tanuló érdeklődésre épülő társalgási helyzeteket. A cselekvéses helyzet és a beszédfejlesztő ábrázolás és kézimunka egyik lényegi eleme a párbeszédes helyzetek rendszeres biztosítása; az élményközpontú társalgások során természetes módon épülnek be a hangzó nyelvi kommunikációs jellemzők; a mindennapos élethelyzeteket feldolgozó szerepjátékok, meseképsorok, képsorozatok, bábjelenetek szintén jó lehetőséget adnak a gyakorlásra (Csányi, 1990). A hallássérült személyek pedagógiája és rehabilitációja szakirányos gyógypedagógusok a szurdopedagógiai eljárások (pl. megragadás, kiterjesztés, visszakerés, provokálás, tanári kettős szerep, szerepcseré) célzott alkalmazásával párhuzamosan fejlesztik a nyelv alacsonyabb struktúráit, valamint a funkcionális nyelvhasználatot (Crowe & Dammayer, 2021; Ching et al., 2021). A gyakorlati szakemberek az együttnevelés során többnyire a kombinált óratípusokat (pl. olvasás és szerepjáték) preferálják. Ez a rugalmas szemlélet lehetőséget adhat egyrészt a téma által kínált kommunikációs helyzetek gyakorlására, valamint a gyermek/fiatal által hozott interakciós helyzetek nehézségeinek célzott fejlesztésére (értelmezés, modellezés) is (Paatsch & Toe, 2020).

Az óratípusok egységesen jól alkalmazhatók már a korai életkortól a hallássérült gyermekek és tanulók pragmatikai nehézségeinek formális helyzetben (gyermek/fiatal-felnőtt) történő fejlesztésére is. Az így kínált társalgási helyzetek természetes teret adhatnak a szerepcseré egyensúlyának gyakorlására alacsony nyelvi szintű kisgyermekek esetében is. A gyógypedagógus a kivárás vagy provokálás alapelveinek alkalmazásával ösztönözheti leginkább a gyermeket a dialógusban való részvételre. A habilitációs-rehabilitációs órákon a témátartás gyakorlására a szituációs helyzeteket, képtörténetet feldolgozó óratípus adhat leginkább lehetőséget. Az auditív-verbális terápia célja a nyelv komplex fejlesztése, ami a gyógypedagógus által felkínált témára épülő társalgás során valósul meg. A terápiában a szakember épít a gyermek/tanuló érdeklődésére, véleményére, így a kommunikáció témája sokszor más irányt vehet, mely módot adhat a témaváltás gyakorlására. A gyógypedagógus által biztosított oldott, partneri légkör rászoktatja a gyermeket, hogy megossza spontán gondolatait, adott témával kapcsolatos véleményét, illetve kérdést fogalmazzon meg (témakezdeményezés), mely kommunikációs aktusok gyakorlása nagyban hozzájárulhat a másokkal folytatott beszélgetések gördülékenységéhez.

A természetes beszédhelyzetek folyamatosságát többek között az interakciós nehézségek felismerésének és helyreállításának képessége biztosítja (Soher et al., 2019; Toe et al., 2016). A társalgások során ezzel a nehézséggel többnyire az alacsonyabb nyelvi szintű és kevésbé fejlett beszédérthetőségű és/vagy funkcionális hallású gyermekek/tanulók szembesülhetnek (Paatsch & Toe, 2020; Paul et al., 2020). Ennek a társalgási képességnek a fejlesztése már óvodás gyermekek esetében elkezdődhet, felhívva a gyermek figyelmét arra, hogy a beszélgetőpartner (gyógypedagógus) számára fontos, hogy megértse mondanivalóját, folytatódjon az interakció. A gyógypedagógus kommunikációs modellt nyújt, stratégiákat (pl. fogalommagyarázat lehetőségei, szülők bevonása) kínál, amit a hallássérült gyermek/tanuló egyéni szükségletei szerint megfigyelhet és gyakorolhat (Paatsch & Toe, 2020; Szarkowski et al., 2020).

Az auditív-verbális terápia alapját a hallássérült gyermek/tanuló által elsajátított társalgásban való aktivitás és együttműködés biztosítja, ennek kialakítása a gyógypedagógus és a család közös feladata. Az életkorhoz illeszkedő kommunikációs etikett, valamint a strukturális nyelvi szintek elsajátítása (Paatsch & Toe, 2020) is illeszkedik a rehabilitációs-rehabilitációs órák tartalmához. A kétszemélyes helyzetekben a nonverbális visszajelzések, illetve a kommunikációs stílusok értelmezésének, használatának pontosítása és árnyalása (Paatsch & Toe, 2020) történhet a társalgások során spontán, illetve a téma alaposabb, tudatosabb feldolgozásával is. Egyes tanulók esetében érdemes lehet a nézőpontváltással, a beszélgetőpartner igényeinek figyelembevételével (Paatsch & Toe, 2020; Crowe & Dammayer, 2021) is foglalkozni az órák során, hiszen ez a hallássérülés tényéből adódóan a mindennapok során problémát okozhat számukra (Szarkowski et al., 2020; Paatsch & Toe, 2020). A szóban vagy akár írásban (pl. chatelés vagy e-mailezés során) megmutatkozó pragmatikai nehézség fejlesztése a tanuló igényeihez illeszkedve történhet videó vagy képtörténet segítségével, illetve szituációs játékokban is.

Az auditív-verbális terápia, összevetve a pragmatikai képességek fejlesztésének beavatkozási modelljével (Paatsch & Toe, 2020), feltehetőleg alkalmas ennek a komplex képességnek (Szarkowski et al., 2020; Paul et al., 2020; Crowe & Dammayer, 2021), különösen a társalgási képességeknek a fejlesztésére. A pragmatikai képességek fókuszba helyezésére, hangsúlyos és céltudatos fejlesztésére még több figyelmet kell fordítanunk a jövőben (Paatsch & Toe, 2020; Crowe & Dammayer, 2021; Paul et al., 2020; Szarkowski et al., 2020; Zaidman-Zait & Most, 2020).

Oktatási-nevelési színterek a pragmatikai képességek fejlesztése során

Alapvető, hogy a pragmatikai képesség fejlesztése az egyéni helyzeteken túl azokban a társas helyzetekben is megjelenjen és általánosítható legyen, ahol a nehézség kialakult. Ennek érdekében kiemelten fontos a hallássérült gyermek/tanuló, a gyógypedagógus, a pedagógus és a család együttműködése (Szarkowski et al., 2020; Paatsch & Toe, 2020).

A társalgási képességek fejlődése elválaszthatatlan a mindennapi formális és informális szituációktól (Lengyel, 1985, id. Hámori, 2022), így azok vizsgálata és fejlesztése is ezekben a helyzetekben indokolt (Crowe & Dammayer, 2021). Az alapvető társalgási képességek biztos használata halló gyermekek esetében az óvodáskor végére tehető, ami későbbi intézményes és családi helyzetekben differenciálódik (Lengyel, 1985, id. Hámori, 2022). A hallássérült gyermekek esetében a nyelv társas használatának kezdete a populáció sokszínűsége, a különböző befolyásoló

tényezők (nyelvi szint, beszédérthetőség, audiológiai tényezők, kognitív tényezők) miatt egyedileg alakulhat (Paul et al., 2020; Paatsch & Toe, 2020; Crowe & Dammayer, 2021). A pragmatikai képességek korai intervenciója mellett érvelő szakemberek (Goberis et al., 2012; Yoshinaga-Itano et al., 2020; Toe et al., 2020) a minél korábbi, tudatos beavatkozást hangsúlyozzák. A család és a pedagógusok (óvodapedagógusok, gyógypedagógus) közötti együttműködés képezheti az alapját a pragmatikai képesség fejlesztésének is (Szarkowszki et al., 2020; Paatsch & Toe, 2020). Az egyéni fejlesztési terv közös értelmezése, közösségi helyzetekben lehetséges alkalmazásának megvitatása közös érdek. Az együttműködés megvalósulásai (teammegbeszélések, a gyógypedagógus jelenléte a csoportban/szabadidős helyzetekben stb.) széles skálán mozoghatnak, ideális, ha ezek a hallássérült gyermek és a csoport igényeihez illeszkednek.

Óvodai szintér

Foglalkozások során

Az óvodai foglalkozások jó lehetőséget adhatnak a társas interakciókban való részvételre. A felnőtt által támogatott és kontrollált helyzetek egy részében a gyermekek kisebb csoportja tevékenykedhet és társaloghat. Ezekben a szituációkban jól megfigyelhető és gyakorolható a gyermekek számára a szerepcseré. A (gyógy)pedagógus a mintaadáson túl kiterjesztheti a hallássérült gyermek gondolatait és érzéseit, támogathatja a szerepcseré egyensúlyát.

A körjátékok és a mesefeldolgozások párbeszédese helyzeteti további lehetőséget teremtenek a beszélgetőpartnerek közötti váltások megfigyelésére és elsajátítására. Az óvodai strukturált beszélgetések (pl. reggeli kör) szinte az összes társalgási képesség tanulmányozására és gyakorlására alkalmasak lehet. A hallássérült kisgyermekek számára különböző okokból (funkcionális hallás, beszédértés, nehezített audiológiai körülmények, nyelvi szint stb., vagy ezek kombinációja miatt) kihívást jelenthet a csoportban a beszélő követése (Paatsch & Toe, 2020). Ennek tudatában a pedagógus direkt és indirekt támogatással is segítheti a csoportot. Az egyes gyermekek történetéhez kapcsolódó kortárs kommentárok alapján kibontakozó párbeszéddekhez a hallássérült gyermek is kapcsolódhat a pedagógus segítségével (gondolatok kiterjesztése, mintaadás), gyakorolva ezzel a szerepcseré, témataratás és témaváltás képességét. Az óvodai formális párbeszéddekben való részvételt és így a pragmatikai képességek gyakorlását a családdal való együttműködés is támogathatja (Szarkowski et al., 2020). A hallássérült gyermek számára fontos eseményt a szülő megszathatja a pedagógussal, így segítséget nyújthat a felnőtt-gyermek, gyermek-gyermek interakció kezdeményezésére a csoporton belül. A párbeszéd alapját képezhetik az eseményeket feldolgozó napló, témakönyvek, fényképek, emlékek; támogathatják a közös értést, a téma tartását, még gyengébb beszédértésű és/vagy alacsonyabb nyelvi szintű gyermek esetében is.

Az óvodáskorú hallássérült gyermekek az interakciós zavarok felismerésében és helyreállításában többnyire segítséget igényelhetnek a formális társas kommunikáció során is. A pedagógus és a gyógypedagógus a félreértések tisztázásában, a párbeszéd visszaállításában, folytatásában támogathatja a résztvevő gyermekeket. Az óvoda napi rutinja további diskurzushelyzeteket kínálhat a pragmatikai képességek tudatos vagy spontán fejlesztésére.

Foglalkozáson kívüli társas helyzetek

A foglalkozáson kívüli társas együttlétek alapot adhatnak a kortárs párbeszéd kialakulásához (Zaidman-Zait & Most, 2020; Paatsch & Toe, 2020; Crowe & Dammayer, 2021). Érdemes lehet a gyógypedagógus és a pedagógus együttműködése során ezeket a helyzeteket megfigyelni és az észlelt nehézségekre közös beavatkozási protokollt kidolgozni (Paul et al., 2020). A nehézséget okozó kommunikációs helyzettel a gyógypedagógus kétszemélyes helyzetben dolgozhat a hallássérült gyermekekkel. A tanult képesség gyakorlása első lépésben a kortársak bevonásával is történhet a rehabilitációs és rehabilitációs órák keretében. Közös cél lehet az adott képesség általánosítása, minél szélesebb körben való alkalmazása a gyermekközösségben (Paul et al., 2020; Crowe & Dammayer, 2021). A rugalmas óraszervezés keretében előfordulhat, hogy a gyógypedagógus a gyermekcsoporton belül teremt spontán kommunikációs lehetőséget a hallássérült gyermek számára. Ezekben a helyzetekben a gyógypedagógus tudatosan kínálhat olyan játékhelyzeteket, tevékenységeket, amik felkeltik a gyermekek érdeklődését és társalgási késztetését, lehetőséget biztosítva az interakciós képességek (szerepcsere, téma tartása, téma kezdeményezése, interakció helyreállítása) természetes gyakorlására. Kommunikációs minta adásával, stratégiáival támogathatja a kortársakat és a pedagógust (Paul et al., 2020; Paatsch & Toe, 2020; Crowe & Dammayer, 2021).

Iskolai szintér

Tanórai helyzetben

A legalapvetőbb társalgási képességek stabilizálódása a halló gyermekek esetében az iskolába lépés időszakára tehető (Lengyel, 1985, id. Hámori, 2022), miközben a hasonló életkorú hallássérült tanulók esetében késés tapasztalható (Goberis et al., 2012; Yoshinaga-Itano et al., 2020; Toe et al., 2020). Továbbá különbözőek lehetnek az elvárások, preferenciák az egyéni fejlesztés fókuszával, az együttneveléssel kapcsolatosan a család, a pedagógusok és a maga a hallássérült tanuló részéről is. Az iskolai követelmények folyamatos növekedése az akadémiai tudáshoz való hozzáférést, a tanuláshoz fűződő kommunikációs helyzetek gyakorlását igényli a hallássérült tanuló részéről. A team tagjai ennek megfelelően az egyéni fejlesztési terv alapján dolgoznak a hallássérült tanulóval. A kooperatív technikák (Kagan & Kagan, 2009) különböző munkaformái (pármunka, csoportmunka) olyan tanulási helyzeteket teremtenek, amik többek között lehetővé teszik a pragmatikai képességek osztálytermen belüli fejlesztését minden tanuló számára. A fenti munkaformák alapelvei (Kagan & Kagan, 2009) biztosíthatják a szerepcsere egyensúlyának gyakorlását a tanulók között. Egyes hallássérült tanulók esetében a különböző módszerek értelmezését, elsajátítását érdemes lehet a gyógypedagógiai foglalkozások keretében előkészíteni. Bizonyos kooperatív felelős posztok (mérleg) (Kagan & Kagan, 2009) tudatos választása segítheti a hallássérült fiataalt a társalgási egyensúly megfigyelésében, befolyásolásában. A témataartás tanórai fejlesztése szintén történhet az előző munkaformák során, ezen felül a tanórák felépítése és a pedagógus személye is jól segítheti azt.

Az interakció megszakadásának érzékelése bár iskoláskorban már nem okoz problémát a hallássérült tanulók számára, a gyermekek annak helyreállításában (Church et al., 2017) továbbra is segítséget igényelhetnek a pedagógusok részéről.

A pragmatikai képességek tanórai gyakorlását támogathatja a gyógypedagógus jelenléte a tanulók formális társalgása során, az azonnali visszajelzésekkel, mintaadásokkal biztosítva a társalgás menetét.

A szemkontaktus tartása, a beszélő követése továbbra is nehézséget jelenthet a hallássérült tanuló számára (Paatsch & Toe, 2020) a tanórai együttműködések, szimultán tevékenységek (pl. írás közbeni társalgás) során. A nagyothalló vagy siket tanulón kívül mások számára is hasznos lehet olyan osztályszabályok alkotása (pl. arra figyelünk, aki beszél), amelyek ezt a területet támogatják.

A pedagógus és gyógypedagógus közötti együttműködés is széles skálán mozoghat a pragmatikai képességek támogatása során a formális helyzetekben. Az osztálytársak bevonását, pragmatikai szempontú személetformálását a siker érdekében érdemes a legkorábbi időszaktól elkezdni.

Tanórán túli társas helyzetek

A hallássérült fiatalok informális kortárs kommunikációban való részvételéről, a pragmatikai képességek használatáról keveset tudunk (életkori sajátosság, a természetes beszédhelyzet megfigyelésének nehézségei stb.). A témával kapcsolatos kutatások új irányvonala a különböző adatközlőktől gyűjtött adatok összevetésének fontosságára hívja fel a figyelmet (Crowe & Dammeyer, 2021; Zaidman-Zait & Most, 2020; Paul et al., 2020).

A tanórán túli társas helyzetek kortárs interakciói még nagyobb kihívást jelenthetnek a nagyothalló és siket tanulók számára (Paatsch & Toe, 2020; Paul et al., 2020). Ezek kezelése a gyermek/tanuló számára egyrészt bonyolultabb, más területekkel is kapcsolatban lévő képességrendszer feltételez (Paul et al., 2020; Crowe & Dammeyer, 2021), másrészt az egyéni fejlesztési terv többnyire az iskolai készségekre fókuszál. A szakirodalmi adatok (Church et al., 2017; Ibertsson et al., 2009; Paatsch & Toe, 2013; Zaidman-Zait & Most, 2020; Paatsch & Toe, 2020; Paul et al., 2020; Crowe & Dammeyer, 2021) és a gyakorlati tapasztalatok (többszemélyes társalgások, illetve témaváltások követése, témakezdeményezés stb.) is alátámasztják, hogy ezekre a helyzetekre sokkal tudatosabban kell készülnünk a gyógypedagógiai-pedagógiai munka során. Az iskolás évek elejétől érdemes felhívni a családok figyelmét is az informális szabad társalgások jelentőségére, minél változatosabb kontrollált gyakorlási helyzetet nyújtva a hallássérült gyermeknek (Paatsch & Toe, 2020; Paul et al., 2020; Crowe & Dammeyer, 2021). Ezekben a beszédhelyzetekben érdemes azonnal visszacsatolást adni, alternatívát kínálni, a halló és a hallássérült tanulóknak egyaránt (Crowe & Dammeyer, 2021). Szükség esetén a nehézséget jelentő szituáció és pragmatikai képesség a gyógypedagógiai foglalkozás keretében is elemezhető, támogatható.

KÖVETKEZTETÉSEK

A hallássérült gyermekek és tanulók pragmatikai nehézségei egészen a felnőttkorig fennállhatnak és többnyire még utána is tapasztalhatók (Paul et al., 2020; Matthews, 2014, id. Crowe & Dammayer; 2021). Ez érintheti a személyes kapcsolatokat és a munkahelyi boldogulást is (Szarkowski et al., 2020; Paul et al., 2020). Az auditív-verbális koncepció módszertanából adódóan alkalmas lehet a pragmatikai képesség, azon belül is a társalgási képesség fejlesztésére. Ehhez azonban szükséges a szabad társalgási helyzetek tudatos kiaknázása, egészen a legkorábbi időszaktól kezdve. Fontos a nyelv holisztikus fejlesztése (Zaidman-Zait & Most, 2020; Crowe & Dammayer, 2021) során a széleskörű teammunka (Kullmann, 2015; Báder et al., 2021), a tanuló, a család, a pedagógus és a kortársak részvétele és bevonása (Paatsch & Toe, 2020; Szarkowski et al., 2020; Paul et al., 2020).

Ahhoz, hogy az auditív-verbális terápiát tudatosan alkalmazhassuk a pragmatikai képességek fejlesztésére, szükséges feltárni az egyes hallássérült tanulók képességeinek szintjét, összevetve egyrészt a halló kortársak teljesítményével, másrészt az önmagukhoz mért fejlődés követésével. A következőkben a kutatások fókuszában a hazai vizsgálóeljárások adaptálása (Crowe & Dammayer, 2022; Paul et al., 2020), a beavatkozási keretrendszer (Paatsch & Toe, 2021) hazai viszonyaltban való értelmezése, és hatásvizsgálatok elvégzése állnak.

Limitációk

- A módszer sajátosságaiból adódóan korlátokkal (egyéni szempontrendszer a szakirodalom kiválasztása során, logikai rendezőelv) rendelkezik.
- Jelen áttekintés a populáció sokszínűségére nem reflektál.
- Jelenleg kevés elérhető kutatás áll rendelkezésre a témában.
- A feldolgozott tanulmányok kutatási designjai jelentősen eltérhetnek egymástól.
- Viszonylag új kutatási terület, ezért a beavatkozással kapcsolatos hatásokról keveset tudunk.

IRODALOMJEGYZÉK

- Báder M., Lukács Sz., & Perlusz A. (2022). How can special teachers aid successful kindergarten inclusion? Good practices in a district of Budapest. In Márkus, É., Trentinné Benkő, É., Árva, V. & Svraka, B. (Eds.), *Languages, Inclusion, Cultures and Pedagogy? Research and Good Practices. Volume 2.* (pp. 10–23). ELTE, Faculty of Primary and Preschool Education. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2022.3.10.22>
- Bodorné Németh T., & Perlusz A. (2012). Csökkenés és/vagy növekedés? A hallássérült gyermekeket ellátó intézményekben zajló változások nyomonkövetéses vizsgálata. In Perlusz A. (szerk.), *...Aki olvassa, értse meg...* Csányi Yvonne köszöntése (pp. 106–116). ELTE BGGYK.
- Ching, T. Y. C., Dillon, H., Leigh, G., & Cupples, L. (2018). Learning from the longitudinal outcomes of children with hearing impairment (LOCHI) study: Summary of 5-year findings and implications.

- Ching, T. Y. C., Cupples, L., Leigh, G., Hou, S., & Wong, A. (2021). Predicting Quality of Life and Behavior and Emotion from Functional Auditory and Pragmatic Language Abilities in 9-Year-Old Deaf and Hard-of-Hearing Children. *Journal of Clinical Medicine*, 10(22), 5357. <https://doi.org/10.3390/jcm10225357>
- Church, A., Paatsch, L. E., & Toe, D. M. (2017). Some trouble with repair: Conversations between children with cochlear implants and hearing peers. *Discourse Studies*, 19(1), 49–68. <https://doi.org/10.1177/1461445616683592>
- Clark, M. (2006). *A Practical Guide to Quality Interaction with Children who Have a Hearing Loss*. Plural Publishing, Inc.
- Connor, C.M. (2006). Examining the communication skills of a young cochlear implant pioneer. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 11(4), 449–460 <https://doi.org/10.1093/deafed/enl001>
- Crowe, K., & Dammayer, J. (2021). A Review of the Conversational Pragmatic Skills of Children With Cochlear Implants. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 26(2), 171–186. <https://doi.org/10.1093/deafed/enab001>
- Csányi Y. (1990). *Hallás-beszéd nevelés*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Dammeyer, J. (2018). Mental health and psychosocial well-being in deaf and hard-of-hearing students. In Knoors, H., & Marschark, M. (Eds.), *Evidence-based practices in deaf education* (pp. 477–494). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780190880545.003.0021>
- Diller, G. (2005). A korai fejlesztés módszertani-didaktikus kérdései. In Csányi Y. (szerk.), *A hallássérült gyermekek korai fejlesztése* (javított második kiadás, pp. 287–304). Bárcsi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, Budapest.
- Green, B. N., Johnson, C. D., & Adams, A. (2006.) Writing narrative literature reviews for peer-reviewed journals: secrets of the trade. *J Chiropr Med*, 5(3), 101–117. [https://doi.org/10.1016/S0899-3467\(07\)60142-6](https://doi.org/10.1016/S0899-3467(07)60142-6)
- Hámori Á. (2022). Hogyan beszélgetnek a gyerekek? A társalgási készségek 5–7 éves kor között. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 10(1), 39–62. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2022.1.39.62>
- Ibertsson, T., Hansson, K., Mäki-Torkko, E., Willstedt-Svensson, U., & Sahlén, B. (2009). Deaf teenagers with cochlear implants in conversation with hearing peers. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 44(3), 319–337. <https://doi.org/10.1080/13682820802052067>
- Kagan, S., & Kagan, M. (2009). *Kagan kooperatív tanulás*. Önkonet Szolgáltató és Tanácsadó Kft., Budapest.
- Kullmann L. (2015). A teamunkára felkészítés lehetőségei a gyógypedagógus-képzésben. *Gyógypedagógiai Szemle*, 43(3), 178–192. Letöltés helye: https://cpa.oszk.hu/03000/03047/00069/pdf/EPA03047_gyosze_2015_3_178-192.pdf Letöltés ideje: 2022.12.16.
- Moeller, M. P., Carr, G., Seaver, L., Stredler-Brown, A., & Holzinger, D. (2013). Best practices in family-centered early intervention for children who are deaf or hard of hearing: An international consensus statement. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 18(4), 429–445. <https://doi.org/10.1093/deafed/ent034>
- Most, T., Shina-August, E., & Meilijson, S. (2010). Pragmatic abilities of children with hearing loss using cochlear implants or hearing aids compared to hearing children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 15(4), 422–437. <https://doi.org/10.1093/deafed/enq032>

- Niparko, J. K., Tobey, E. A., Thal, D. J., Eisenberg, L. S., Wang, N.-Y., Quittner, A. L., & Fink, N. E. (2010). Spoken language development in children following cochlear implantation. *Journal of the American Medical Association*, *303*(15), 1498–1506. <https://doi.org/10.1001/jama.2010.451>
- Paatsch, L. E., & Toe, D. M. (2013). The conversational skills of school-aged children with cochlear implants. *Cochlear Implants International*, *14*(2), 67–79. <https://doi.org/10.1179/1754762812Y.0000000002>
- Paatsch, L. E., Toe, D. M., & Church, A. (2017). Hearing loss and cochlear implantation. In Cummings, L. (Ed.), *Research in Clinical Pragmatics* (pp. 411–439). Springer International. https://doi.org/10.1007/978-3-319-47489-2_16
- Paatsch, L. E., & Toe, D. M. (2020). The Impact of Pragmatic Delays for Deaf and Hard of Hearing Students in Mainstream Classrooms. *Pediatrics*, *146*(Suppl 3), 292–297. <https://doi.org/10.1542/peds.2020-0242I>
- Paul, R., Paatsch, L., Caselli, N., Garberoglio, C. L., Goldin-Meadow, S., & Lederberg, A. (2020). Current research in pragmatic language use among deaf and hard of hearing children. *Pediatrics*, *146*(Suppl 3), 237–245. <https://doi.org/10.1542/peds.2020-0242C>
- Pollack D. (2005). Az akupédiai (hallásnevelésen alapuló) irányzat. In Csányi Y. (szerk.), *A hallássérült gyermekek korai fejlesztése* (javított második kiadás, pp. 158–177). Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola.
- Simsér, J. (2005). Auditív verbális fejlesztés: csecsemők és kisgyermekek. In Csányi Y. (szerk.), *A hallássérült gyermekek korai fejlesztése* (javított második kiadás, pp. 206–222). Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, Budapest.
- Socher, M., Lyxell, B., Ellis, R., Gärskog, M., Hedström, I., & Wass, M. (2019). Pragmatic language skills: A comparison of children with cochlear implants and children without hearing loss. *Frontiers in Psychology*, *10*, 2243. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02243>
- Szarkowski, A., Young, A., Matthews, D., & Meinzen-Derr, J. (2020). Pragmatics development in deaf and hard of hearing children: A call to action. *Pediatrics*, *146*(Suppl 3), 310–315. <https://doi.org/10.1542/peds.2020-0242L>
- Toe, D. M., & Paatsch, L. E. (2013). The conversational skills of school-aged children with cochlear implants. *Cochlear Implants International*, *14*(2), 67–79. <https://doi.org/10.1179/1754762812Y.0000000002>
- Toe, D. M., Rinaldi, P., Caselli, M. C., Paatsch, L. E., & Church, A. (2016). The development of pragmatic skills in children and young people who are deaf and hard of hearing. In Marschark, M., Lampropoulou, V., & Skordilis, E. K. (Eds.), *Diversity in deaf education* (pp. 247–269). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780190493073.003.0009>
- Toe, D. M., Paatsch, L. E., & Szarkowski, A. (2020). It is more than language: The role of cognition in the pragmatic skills of children who are deaf and hard of hearing. In Marschark, M., & Knoors, H. (Eds.), *Oxford Handbook of Deaf Studies in Cognition and Learning* (pp. 81–98). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190054045.013.1>
- Yoshinaga-Itano, C., Sedey, A. L., Mason, C. A., Wiggan, M., & Chung, W. (2020). Early intervention, parent talk, and pragmatic language in children with hearing loss. *Pediatrics*, *146*(Suppl 3), 270–277. <https://doi.org/10.1542/peds.2020-0242F>
- Zaidman-Zait, A., & Most, T. (2018). Assessment of pragmatic abilities in deaf and hard-of-hearing learners in relation to social skills. In Knoors, H., & Marschark, M. (Eds.), *Evidence-Based Practices in Deaf Education* (pp. 495–520). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780190880545.003.0022>
- Zaidman-Zait, A., Most, T. (2020). Pragmatics and Peer Relationships Among Deaf, Hard of Hearing, and Hearing Adolescents. *Pediatrics*, *146*(Suppl 3), 298–303. <https://doi.org/10.1542/peds.2020-0242J>

Elektronikus hivatkozások

Beszélgetés dr. Csányi Yvonne professzorasszonnyal. (2017).

<https://www.youtube.com/watch?v=R33hRryhhQQ&t=1406s> Letöltés ideje: 2022. 12. 16.

Az Emberi Erőforrások Minisztériuma szakmai irányelve a 0–18 éves korú gyermekek teljes körű, életkorhoz kötött hallásszűréséről és a kiszűrt gyermekek gondozásba, rehabilitációba vételéről (2015. EüK 9. szám EMMI szakmai irányelv)

https://www.hbcs.hu/uploads/jogszabaly/2203/fajlok/0_18_ev_es_koru_gyermekek.pdf Letöltés ideje: 2022. 12. 16.

Opportunities for the development of pragmatic skills of hearing-impaired children and students in inclusion

ABSTRACT

Background and aims: Hearing impaired children and students may experience difficulties in pragmatic language use (Yoshinaga-Itano et al., 2020; Paul et al., 2020; Paasch & Toe, 2020; Zaidman-Zait & Most, 2020). Challenges with pragmatic skills can often persist into adulthood (Matthews, 2014, as cited in Crowe & Dammayer, 2021), affecting the individual's effective social inclusion (Paul et al., 2020; Paatsch & Toe, 2020; Szarkowski et al., 2020). Based on trends in international research on the pragmatic development of children and students with hearing impairment, a conversational framework (Paatsch & Toe, 2020) has been formulated, which may provide an opportunity for holistic language development (Paul et al., Crowe & Dammayer, 2020; Szarkowski et al., 2020) in inclusive education⁸. This article intends to emphasize the national potential of this intervention by considering the conversational model (Paatsch & Toe, 2020).

Method: This narrative review expands on a brief summary of international efforts and compares the methodology of (natural) auditory-verbal therapy with the conversational framework for the development of pragmatic skills recommendations (Paatsch & Toe, 2020).

Conclusion: The (natural) auditory-verbal concept for hearing-impaired children used in Hungary may be appropriate for the conscious development of pragmatic competence in formal and informal interactions in collaboration with mainstream teachers and peers.

Keywords: pragmatical skills, natural auditory-verbal therapy, inclusion

⁸ In the Hungarian language, co-education and inclusion are not synonymous with each other, but at the same time, accepting that the English literature prefers the terms inclusion/inclusive education, we use it that way in the English title and abstract.